

児童と教師の「ほめ」に対する認識

— 生じる感情・動機づけ・教師がほめる理由の比較 —

青 木 直 子

Perceptual Differences in Praise between Elementary School Students and Teachers:

Emotion, motivation, and the reason why teachers praise students

Naoko AOKI

Abstract

The purpose of this study was to investigate the perceptual differences in praise between elementary school students and teachers. Students reported their emotion towards teachers' praise, motivation after teachers' praise, and the reason why the teachers praised students in each of the five situations. The teachers answered the same questions for three age groups: lower graders, middle graders, and senior graders. The results revealed that their emotional and motivational perceptions were similar; however, teachers' and students' perceptions of the reason were different. For instance, when students were praised for learning a subject not preferred by them, the students stated that the reasons why the teachers praised them were because teachers believe that the subject would be useful for the students in the future and not learning such subjects might lead to difficulties when students grow up. As the students were going to enter junior high schools, their concerns about junior high school studies might have affected this result. On the other hand, the teachers reported that they praise students in such situations to indicate students' achievements and give them positive feedback. The results suggest that the teachers think students need praise to clarify what they can.

問題と目的

教師は、児童に対し、言語・ジェスチャー・ポイント・トークン・ステッカー (Reinke, Herman, & Stormont, 2013), 宿題やノートなどへのメッセージ (Howell, Caldarella, Korth, & Young, 2014; Ruiz-Primo & Li, 2013) など、さまざまなフィードバックを行いながら授業を進めていく。授業は、教師による一方的な発信ではない。教師は、これ

らのフィードバックを用いることで、児童の反応を引き出し、理解度を確認し、注意を促し、学習内容に対する関心を高めながら、授業を進めていくのである。

さまざまなフィードバックのうち、もっとも多く用いられるのは、言語による肯定的なフィードバック (「ほめ (praise)¹⁾」) であろう。教師の用いる「ほめ」には、驚きや賞賛の自然な表出・代理強化・転換期の儀式などの機能や、動機づけや自

所属:

藤女子大学人間生活学部保育学科

Department of Early Childhood Care and Education, Faculty of Human Life Sciences, Fuji Women's University

尊感情を高める効果があるとされ (Brophy, 1981), 児童・生徒と関わる際には欠かすことのできないフィードバックである。教師にとって「ほめ」が重要であることは, よいほめ方に関する教師向けの書籍や (e.g. 小笠原, 2016), 授業中の教師のほめ方の改善と児童の変化を検証する実験 (e.g. Briere, Simonsen, Sugai, & Myers, 2015; Dufrene, Lestremau, & Zoder-Martell, 2014; Thompson, Marchant, Anderson, Prather, & Gibb, 2012) の多さからも, 指摘することができる。

しかし, 「ほめ」がもたらす影響や教師のほめ方に関する研究が行われる一方, 児童自身の「ほめ」の認識については, 「ほめ」に対する好みを検討した研究がいくつかある程度で (e.g. 青木, 2005, 2016; Burnett & Mandel, 2010), これまであまり論じられてこなかった。従来の「ほめ」に関する研究は, 強化理論の文脈で論じられ, ほめ方によってその影響が決定するという枠組みを前提とするものであった (高崎, 2013)。そのため, ほめ方に注目が集まり, ほめられる側の「ほめ」の受け止め方に関する研究が少なかったといえる。

ほめられる側の視点からの研究の少なさは, 教師と児童の「ほめ」に対する意識のずれを生み出している。たとえば, 教師向けの書籍などでは, 得意なこと (明石, 2011) や当たり前のこと (原田, 2010) をほめると動機づけが高まるとされるが, 小学校 1 ～ 3 年生を対象とした調査 (青木, 2016) では, 以前から得意なことより苦手なことをほめられたときに動機づけが高まることや, みんなができることより誰もできないことをほめられたときに動機づけが高まることが示されている。また, 児童が好きなことや夢中で取り組んでいることをほめると児童の動機づけは低下すると指摘されているが (山中, 2012), 算数が好きな主人公がよい点を取ってもいつもはほめられず, あるとき 100 点を取って教師からほめられるというス

トーリーを提示すると, 最終的に教師からほめられる以前の主人公の感情として「がっかり・不安」などの否定的な感情や「どうしてほめられないのかな」といったほめられないことに対する疑問が報告されることが多い (青木, 2016)。

このような児童と教師の「ほめ」に対する認識の違いは, 教師が児童に肯定的なメッセージを伝えようと発した「ほめ」によって児童が教師に不信感を持つといった, 教師の想定していない結果をもたらすことにつながるものである。「ほめ」が児童を動機づけるかどうかは, 児童がその「ほめ」をどのように受け止めているかに左右され, ある特定の「ほめ」がすべての児童にとって報酬・賞賛を意味するものになるわけではない (Elwel & Tiberio, 1994)。そのため, 「ほめ」に関する研究では, ほめる側だけでなく, ほめられる側の視点からも検討し, それぞれの認識が一致する部分と認識にずれがみられる部分を明らかにすることが必要である。

これらのことから, 本研究では, 児童と教師という 2 つの視点から「ほめ」について調査を行い, 両者の「ほめ」に対する認識の相違点から, 児童に対するフィードバックの望ましいあり方について検討する。

方法

調査対象者

北海道内の公立小学校に通う 1 ～ 6 年生 (53 名: 男子 16 名・女子 37 名) と, 北海道内の公立小学校に勤務する教諭 (2 名: 男性 1 名・女性 1 名) に対し, 調査を行った。調査対象者のうち, 児童については, 調査者が作成した調査内容などを記した調査協力依頼のプリントを学級担任から各家庭に配布し, 調査に協力できる場合は, 調査者に連絡をするという方法で募集した。教師の調査対象者については, 北海道内の公立小学校で調査協力依頼のプリントの配布を行って協力を依頼したり, 調査者の知人を介して協力を依頼した。なお, A 教師は教員歴 24 年の女性, B 教師は教員歴 23 年の男性で, 別々の小学校に勤務している。

調査時期・調査方法

児童対象の調査は 2016 年 7 ～ 12 月, 調査者の所属する大学内で実施した。教師対象の調査は 2017 年 1 月に調査対象者の勤務先にて実施した。

¹ ほめられた経験をたずねたインタビューでは, 「すごいね」などの言語的フィードバックだけでなく, 頭をなでるなどの非言語フィードバックや物品という物質的フィードバックもほめられた経験として報告される (e.g. 青木, 2005)。このように, 本来, 子どもにとっての「ほめ」はさまざまな形式のものを含むが, 本研究では, ある程度, 児童の想定する「ほめ」を限定するため, 言語による肯定的なフィードバックに限定し, 調査の際も「言葉でほめられたとき」と教示した。

調査開始前には、調査対象者に対し、調査の目的や方法などの説明を行い、参加する意思を確認した。また、児童の保護者に対しても調査内容を説明し、子どもが調査に参加することへの許可を得た。なお、調査は、調査者の所属先の倫理審査を受けたのちに実施した。

調査内容

児童を対象としたインタビューの内容は、担任の先生からほめられる5場面について、そのときの自分の感情・動機づけ・教師がほめる理由をたずねるものであった。提示した5場面は、今までできなかった勉強ができてほめられたとき・嫌いな勉強についてほめられたとき・みんなの前で勉強についてほめられたとき・できて当たり前の勉強についてほめられたとき・信頼している先生からほめられたときであった。提示した場面は、教師が児童をほめる代表的な場面であること、動機づけを高める「ほめ」についてたずねた質問紙調査(Aoki, 2016)において児童と教師の評定結果にずれがみられた場面であることなどを考慮して選定した。ほめられた際の自分の感情については、まず、自由に回答をしてもらい、続いて、うれしさについて「とてもうれしい～全然うれしくない」の4件法による評定を行った。動機づけについては、「全然やる気にならない～とてもやる気になる」の4件法でたずねた。教師がほめる理由については、自由に回答をしてもらった。

教師を対象としたインタビュー調査についても同様に、それぞれの場面における児童の感情・動機づけ・自分が児童をほめる理由をたずねた。また、教師には、すべての項目について、低学年(1～2年生)、中学年(3～4年生)、高学年(5～6年生)それぞれの場合について回答してもらった。

なお、信頼している先生がほめる理由については、できなかった勉強・嫌いな勉強といったほめられたことがらや、みんなの前というほめられた状況よりも抽象度が高く、回答が難しいと考え、児童・教師対象の調査ともにたずねなかった。

結果と考察

児童対象の調査

児童を対象とした調査については、低学年群、中学年群、高学年群に分け、以下のようにデータ

の整理と分析を行った。

感情 報告された感情は、肯定的感情・中立的感情・アンビバレントな感情・否定的感情の4つに分類した。肯定的感情とは、「うれしい・いい気持ち」などの肯定的な感情や、「がんばろう・またやろう」などの勉強に対する動機づけの高まりがみられるもののことである。中立的感情とは、「普通」などの肯定的でも否定的でもないと判断される感情や、「何の気持ちもない・何も思わない」などの感情が生じないとするものである。アンビバレントな感情とは、「うれしいけれどはずかしい」など肯定的な感情と中立的な感情が同時に報告されたものである。否定的感情とは、「嫌だ・はずかしい・うれしくない」などの否定的な感情、「他者から嫌われる」といった他者からの否定的な反応を心配するもの、「疑問を持つ・大げさだ」などほめられたことを否定的に受け止めているもののことである。独立した2名による評定の一致率は、場面ごとに83.02～100%であった。なお、感情を説明できなかった児童については、評定は行わず、回答なしに分類した。また、うれしさの評定については、「とてもうれしい」を4点、「まあまあうれしい」を3点、「あまりうれしくない」を2点、「全然うれしくない」を1点とした(Figure1)。

動機づけ 動機づけについては、「とてもやる気になる」を4点、「まあまあやる気になる」を3点、「あまりやる気にならない」を2点、「全然やる気にならない」を1点として得点化した(Figure2)。

教師がほめる理由 ほめる理由については、「できたから・上手だから・すごいと思ったから」などの結果や過程に対する評価、「能力や長所を伸ばしたいから・やる気を出してほしいから」などの能力や動機づけの向上、「ほめられたら子どもはうれしいから・ほめないとかわいそうだから」などの児童の感情への配慮、「勉強は将来役に立つから・大人になって困らないように」などの将来に対する意識、「学校や勉強を好きになってほしい・友達のことを好きになってほしい」などの学校・勉強・対人関係に対する肯定的なとらえ方への期待、「先生がうれしいから・先生が感動したから」などの教師の肯定的感情の表出、「他の子どもに真似させたいから・目標にしてほしいから」などの見本や目標の提示、その他の8つに分類した。独立した2名による評定の一致率は、場面ご

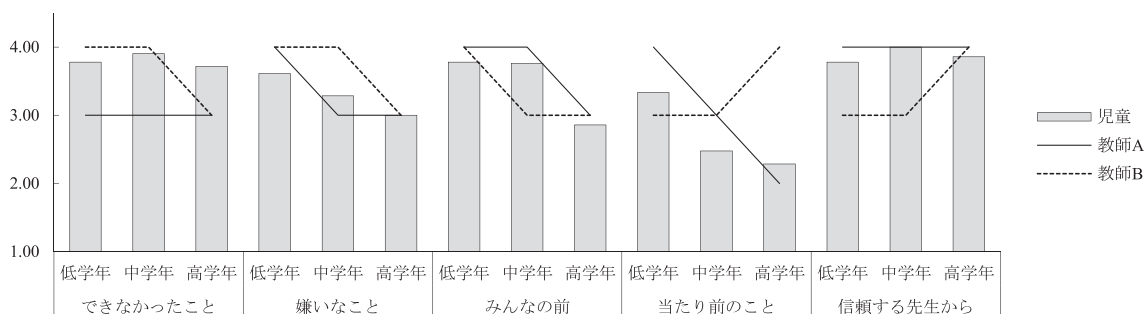


Figure 1 場面ごとのうれしさの評定

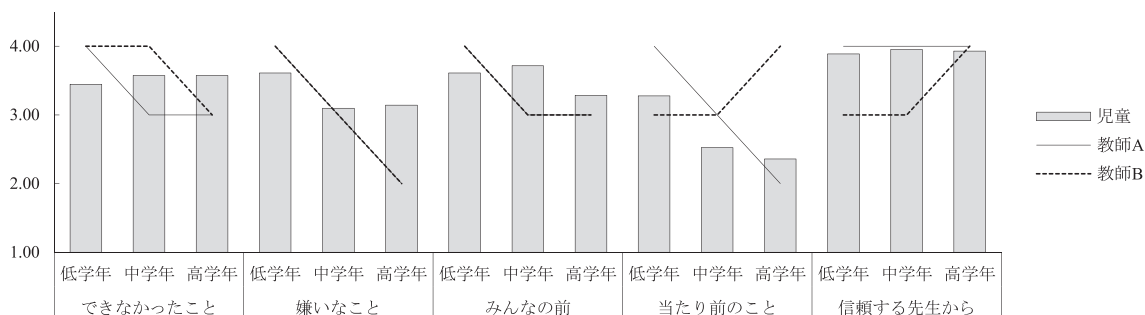


Figure 2 場面ごとの動機づけの評定

とに 72.55～82.69%であった。なお、理由を説明できなかった児童や手続き上のミスで理由をたずねなかった児童については、評定は行わず、回答なしや手続き不備に分類した。

教師対象の調査

報告された感情・ほめる理由については、カテゴリーは設定せず、語られた内容の質的な分析を行った。うれしさと動機づけの評定については、調査対象者が2名ではあったが、参考までに児童を対象とした調査と同様の方法によって得点化した。

今までできなかった勉強ができてほめられた（ほめた）とき

感情 児童の報告した感情は、90%以上が肯定的な感情で、うれしさの得点評定も 3.71～3.90 と高かった。学年群間で報告内容に差がみられたかを検討するため、感情の報告度数についてカイ二乗検定を行ったところ、学年群間で差がみられた ($\chi^2(4) = 15.38, p = .004$; Table1)。残差分析を行った結果、高学年群ではアンビバレントな感情が報告されることが多く、肯定的な感情は報告されることが少なかった。

教師の報告した感情は、2名とも肯定的なもの

であった。また、うれしさの評定は、A 教師はほめられる状況によってうれしさの程度が異なるが、どの学年群も「とてもうれしい(4)」から「あまりうれしくない(2)」の間であると回答した。なお、Figure1 では、A 教師のうれしさの評定は、回答内容から3と得点化し、グラフにまとめた。しかし、2名とも、学年が上がるにつれて、児童のほめられた際の感情は変化すると述べていた。たとえば、A 教師は、低学年の児童の場合は「ほめたことが効果的に伝わってるなっていうふうに見とれるかなとは思いますが」と語っていた。また、A 教師に対し、ほめたことが児童に伝わったかどうか分かりにくくなる時期についてたずねると「やっぱり小さい子でも1年生ぐらいでも、それを表情に表したりすることが苦手な子もね、いますから、一概には言えないですけど、平均的に考えると、4年生から5年生になるへんでしょうかね」と語っていた。B 教師も「高学年になると、こうやっぱりね、思春期が入ってくるので、ほめることに対してあえてこう、抵抗感を出す子もいるんですよ」と述べていた。

児童にとって、できなかったことができるということは、肯定的な感情を伴う経験である。たと

Table 1 児童の報告した今までできなかった勉強ができてほめられたときの感情(%)

	肯定的	中立	アンビバレント	否定的	回答なし
低学年	18 (100%)	—	—	—	—
中学年	21 (100%)	—	—	—	—
高学年	9(64.29%)	—	4(28.57%)	—	1(7.14%)

えば、小学校5～6年生を対象とし、学校での学習活動で満足したことをたずねた調査（西村，1996）では、成功したこと・できなかったことができたこと・合格したことなどが回答の50%以上となっている。また、小学校3～4年生の書いた体育の授業でうれしかったことの感想文を分析した大矢・太田・伊藤・小木（2011）では、「できる」という言葉の出現頻度が高く、達成できたことにうれしさを感じていることが指摘されている。このように、今までできなかったことができた場面はもともと肯定的な感情が生じやすく、本研究で提示した場面は、教師からほめられるという要因も加わった状況であるため、全体的に肯定的な感情の報告が多くなったといえる。

しかし、小学校高学年頃になると、評価懸念が高まるなど（白倉・濱口，2015）、友達や教師からの評価に敏感になる。特に、今までできなかったことができてほめられるという場面は、教師からほめられることによって自分がこれまで達成できていなかったことを他者に知られてしまう場面ともなりうる。そのため、高学年になると、このような場面ではめられることに対して、アンビバレントな感情が報告されやすかったといえる。

このような児童の感情反応の発達的变化について、教師も同じようにとらえていた。今までできなかった勉強ができた場面というのは、教師が児童をほめる典型的な場面である。そのため、教師は、このような場面ではめた際の児童の感情反応を知る機会も多い。このことにより、教師は、児童の感情を正確にとらえることができており、児童と教師の報告内容は同様のものとなったと考えられる。また、教師の児童・生徒の評価懸念の把

握に関する調査（山本，2007）では、小学生の評価懸念は把握しやすいが、中学生・高校生の評価懸念は把握しにくいことが指摘されている。こういった評価懸念という側面から児童を理解していることも、教師と児童の報告内容にずれがみられなかった理由として挙げることができるだろう。

動機づけ 児童の報告した動機づけ得点は、3.44～3.57と高かった。このような場面ではめられると肯定的な感情が生じやすく、それに伴って、動機づけも高まるものと考えられる。また、教師も2名とも、このような場面での「ほめ」は動機づけを高めると評価しており、児童・教師間の認識のずれは小さいといえる。

教師がほめる理由 児童の報告した教師のほめる理由について、学年群間で報告内容に差がみられたかを検討するため、カイ二乗検定を行ったところ、学年群間で差がみられた（ $\chi^2(18)=32.84$, $p=.003$; Table2）、残差分析の結果、低学年群からは、結果や過程に対する評価が多く報告され、能力や動機づけの向上は報告されなかった。また、高学年群からは、能力などの向上が報告されることが多く、結果などに対する評価の報告数は少なかった。

低学年群からは、すべての場面において、教師がほめる理由として結果や過程に対する評価が挙げられることが多かったが、今までできなかった勉強ができた場面では、この理由が占める割合が特に高かった。これは、今までできなかった勉強ができたという場面では、自分の達成した結果が明確であり、結果に意識が向かいやすいためと考えられる。また、高学年群では能力や動機づけの向上のためにほめているという報告が多く、結果

Table 2 児童の報告した今までできなかった勉強ができたとき教師がほめる理由(%)

	結果や過程への評価	能力ややる気の向上	感情への配慮	将来への意識	勉強などへの態度変化の期待	教師の肯定的感情の表出	その他	回答なし
低学年	15(83.33%)	—	—	—	—	2(11.11%)	—	1(5.56%)
中学年	6(28.57%)	11(52.38%)	1(4.76%)	—	1(4.76%)	1(4.76%)	1(4.76%)	—
高学年	1(7.14%)	9(64.29%)	1(7.14%)	1(7.14%)	—	2(14.29%)	—	—

や過程に対する評価が挙げられることは少なかった。児童は、高学年になるにつれ、目の前に示された具体的な結果だけでなく、まだ実際には結果の示されていないことなど、今後起こることに対しても意識を向けることができるようになる。それに伴って、教師も現時点での評価としてほめているのではなく、児童が今後も努力し続け、能力や動機づけを高めることを期待しているといったことを理解できるようになるためと考えられる。

教師の報告したほめる理由は、教師によって異なっていた。A 教師は、学年群によってほめる理由が異なるというよりも、ほめる状況によってほめる理由が異なるとし、「その子だけじゃなく、他の子にもその子ができたということ、それと、できたとか上手だということ、を伝えた方がいい場面」「学級全体や、うんと、広い範囲に伝わってほしい、学級指導としてほめる」などの学級運営を意識した理由と、「その子のできたということに、目を向けるというか、そこだけにしておいた方がいいとき」という児童個人の達成を意識した理由があると述べていた。

それに対し、B 教師は、学年群によってほめる理由は異なるとし、低学年の児童に対しては「単純にできたという体験を増やしてあげたい」など、児童個人の達成を意識した理由を挙げていた。また、中学年の児童に対しては「やるのが急に増えるんですよね、教科が増えたり、技能面、技能的にもいろんなことがでて」といった学習内容の変化について触れ、「(注：ほめる)機会を先生方が見つけてほめてあげないと、逆にその挫折する部分も増えていく」というように、児童の経験する否定的なできごとを意識した理由を述べていた。高学年の児童に対しても「やっぱりとにかく思春期に入ってくると、いろんなことでこう悩んだりとか、ま、できないこと悩んだり分からないことがどうしていいか分かんなかったりだとか」というように、悩みや不安を抱えやすいことに触れ、「そういういろんな悩みができたときに、まあその不安を取り除くってことは、ま、ほめ

るってということは1つ…の手立て」と述べており、中・高学年の児童については、否定的な感情状態を解消することを意識してほめているといえる。

このように、ほめる理由に関しては、2名の教師の考えが異なっていたため、児童の報告内容との比較をすることは難しい。しかし、高学年の児童から報告されることの多かった能力や動機づけの向上のためにほめるという理由がいずれの教師からも報告されなかったことは、児童と教師の認識の違いとして指摘することができる。このような認識の違いは、高学年の児童は教師が意識していないにも関わらず、教師からの「ほめ」を能力や動機づけを高めるといった努力を求められていると感じることにつながるものである。教師から期待されているという感覚は、適度なものであれば児童の動機づけを高めるものとなる。しかし、期待されているという感覚が過度に高まったとき、児童はプレッシャーを感じ、失敗を恐れたり、動機づけが低下することもあるだろう。また、高学年になると、教師の期待を理解できるように、よい子を演じて苦しむ児童もいるといった指摘もある(白井, 2015)。これらのことから、今までできなかったことができた児童をほめる際には、児童がプレッシャーを感じたり、教師からの期待に過度に応えようとする可能性があることを考慮することが必要であるといえる。

嫌いな勉強についてほめられた(ほめた)とき

感情 児童の報告した感情は、73.58%が肯定的な感情で、うれしさの評定は3.00~3.61であった。次に、学年群間の感情の報告度数についてカイ二乗検定を行ったが、有意差はみられず($\chi^2(6) = .096, n.s.;$ Table3)、どの学年群においても肯定的な感情が多く報告されていた。

教師の報告した感情は、「嫌いな勉強だろうが、自分の好きな学習だろうが、あまり変わらないっていうか、ほめられたこと、認められたことに関しては、あの一、喜びは同じかなって感じがします(A教師)」というように、2名とも肯定的な感情が生じると語っていた。

Table 3 児童の報告した嫌いな勉強についてほめられたときの感情 (%)

	肯定的	中立	アンビバレント	否定的
低学年	17(94.44%)	1 (5.56%)	0	0
中学年	15(71.43%)	3(14.29%)	2 (9.52%)	1 (4.76%)
高学年	7(50.00%)	2(14.29%)	2(14.29%)	3(21.43%)

児童にとって、嫌いな勉強をすることは楽しい経験ではない。これは、低学年であっても高学年であっても同じだろう。しかし、本研究で使った場面は、嫌いな勉強をしてほめられるという肯定的な感情が生じやすい要因を組み込んだものである。そのため、どの学年群の児童からも肯定的な感情が報告されやすかったといえる。

このように、嫌いな勉強についてほめられたとき、児童からは肯定的な感情が報告されやすく、教師も児童には肯定的な感情が生じていると述べていた。教師は、嫌いな勉強での成功場面における児童の否定的な感情を認知しにくいとされており（西村，1996）、このような場面における児童の感情状態について、教師が児童よりも肯定的な認識をしている可能性もあるが、教師は、嫌いな勉強について教師からほめられた際の児童の感情についても、一定の理解をしているといえる。

動機づけ 児童の報告した動機づけ得点は、3.10～3.61であった。ほめられることによって、嫌いな勉強であっても、動機づけはある程度高まるといえる。教師の動機づけの評定は、2名とも、高学年になるとこのような場面ではめてもあまり動機づけは高まらないと評定していた。児童も教師も、児童の学年が上がるにつれ、「ほめ」が動機づけを高める効果は弱まると考えているが、児童と比較すると教師の方が「ほめ」の効果の弱まりを強く認識しているといえる。

教師がほめる理由 児童の報告した教師のほめる理由については、学年群間で報告内容に差がみられ（ $\chi^2(14)=33.43$, $p=.002$; Table4）、低学年群では、結果や過程に対する評価や教師の肯定的感情の表出としてほめると述べた児童や、説明できない児童が多かった。また、学校・勉強・対人関係に対する肯定的なとらえ方への期待としてほめるという児童は少なかった。高学年群では、将来に対する意識づけとしてほめると答えた児童が多く、結果や過程に対する評価としてほめるといふ答えた児童は少なかった。

このように、高学年群では、将来に関連づけた理由づけが挙げられることが多かったが、これは、中学校への進学に対する意識が高まる高学年の特徴を反映したものと考えられる。6年生を対象とした調査では、約60%の児童が中学校生活に対して不安を抱えていることが指摘されており（都筑，2003）、その不安感の具体的な内容として、学習に対する不安があることが指摘されている（草野・上地，2002）。また、高学年では、「今のままの勉強ではだめだ」など、教師から中学校での勉強について不安になるような話を聞くことも増える（加藤，2012）。このように、高学年の児童は、中学校進学に向け、学習に対する不安が高まり、嫌いな勉強や苦手な勉強があることを深刻な問題としてとらえやすい状態にある。そのため、教師からの「ほめ」も、将来自分たちが困らないようにといった理由と関連づけて解釈していると推測される。

教師の報告したほめる理由については、低学年群に対してはどちらの教師も「低学年の子は、意欲を高める方向に持っていきたいですね（A教師）」、「低学年とかはやっぱその、ほめ、ほめることでまあ、苦手なものを作らないというか…（B教師）」など、動機づけや勉強に対する関心を高めるためにほめるということを述べていた。高学年群に対しては、どちらの教師も「今クリアできた、そのところができた、ことをまずはよしとしたいですね（A教師）」や、「その子がちゃんとう、できている、分かっているところを、またその、その子の見方とか考え方みたいなところを価値づけてあげる、ほめ方ですね（B教師）」のように、児童のできたことがらを明確にすることをほめる理由として挙げていた。なお、中学年群については、A教師は低学年群をほめる理由、B教師は高学年群をほめる理由に近いと述べていた。

教師は、嫌いな勉強のことで児童をほめるとき、低学年の児童に対しては動機づけを高めることを意識し、高学年の児童に対しては、児童ができて

Table 4 児童の報告した嫌いな勉強について教師がほめる理由(%)

	結果や過程への評価	能力ややる気の向上	感情への配慮	将来への意識	勉強などへの態度変化の期待	教師の肯定的感情の表出	その他	回答なし
低学年	11(61.11%)	1(5.56%)	0	0	0	2(11.11%)	2(11.11%)	2(11.11%)
中学年	7(33.33%)	3(14.29%)	1(4.76%)	0	9(42.86%)	0	1(4.76%)	0
高学年	2(14.29%)	3(21.43%)	0	3(21.43%)	6(42.86%)	0	0	0

いることについて注目・評価することを意識していた。児童中期には、社会的比較ができるようになったり、理想と実際の自己を区別する能力や視点取得の能力が高まることによって、自己評価はそれ以前よりも否定的なものになる (Hater, 2006)。つまり、教師は、このような児童の発達的な変化を考慮し、高学年の児童に自分ができているところを意識させてメタ認知を活性化させたり、自尊感情を高めるような働きかけが必要であると考えているといえる。そのため、児童をほめる際にも、児童のできていることを明確にするといった理由が挙げられたと考えられる。

児童・教師間の報告内容は、高学年において、それぞれの視点の違いが明確に現れる結果となった。教師は、高学年の児童に対しては、児童のできていることを認めるといった、勉強の基盤となるメタ認知を意識した理由を述べていた。しかし、高学年の児童からは、このような理由は報告されなかった。メタ認知は、学習を進める上で重要な役割を果たすものの1つであり、小学校中学年以降になると、メタ認知を活用して学習を進めることができるようになる。しかし、児童にとって、教師が児童のメタ認知を活性化させるためにほめているという視点を取ることはまだ難しい。そのため、児童と教師の報告内容にはずれがみられたといえる。

みんなの前で勉強についてほめられた (ほめた) とき

感情 児童の報告した感情は、64.15%が肯定的な感情で、うれしさの評定は2.86～3.78であった。学年群間の感情の報告度数についてカイ二乗検定を行ったところ、有意差はみられなかった ($\chi^2 = 7.58$, *n.s.*; Table5)。また、提示した5場面のうち、アンビバレントな感情の報告がもっとも多いという特徴がみられた。

教師の報告した感情は、高学年になると肯定的な感情に加え、照れや恥ずかしさも生じる場合があるという内容であった。たとえば「ほめられたこと自体は、みんな、うれしい。どの学年もうれ

しいはずです。ただ、ね、やっぱり学年、年齢が上がると、照れ、照れた気持ちが入っちゃったり、そうですね、『そんなことみんなの前で言わなくていいから』みたいな気持ちがあったり、する子はいますよね (A 教師)」、「人前を意識しちゃうので、『いや、先生言わないでよ』とか、まあ照れ… (B 教師)」と語られていた。

みんなの前で教師からほめられると、クラスメイトにもほめられたことを知られることになる。この状況について、教師からだけでなく、クラスメイトからも賞賛されたり、認められる機会となると考えれば、教師から一対一でほめられた場合よりも、肯定的な感情が生じやすいといえるだろう。教師から一対一の状況でほめられる場合と、クラスメイトがいるときにほめられる場面を提示し、ほめられてうれしい場面をたずねた1年生を対象とした調査 (青木, 2009) では「みんながいた方が、授業とか、のときに、みんなにもほめられるから」といった報告もみられている。また、児童の得意なことをみんなの前でほめることによって、他の児童がその児童の得意なことについて教えてもらったり、相談するようになり、その児童が自信を持てるようになったといった3年生の事例も報告されている (大川, 2009)。さらに、6年生では、みんなの前で教師にほめられたときに、とてもうれしいと回答した児童は15%、少しうれしいと回答した児童は49%で、あまりうれしくない・全くうれしくない (合計36%) と回答した児童よりも多かった (星野, 2017)。しかし、児童は、みんなの前でほめられるより、個人的にほめられることを好む (e.g., Burnett, 2001; Burnett & Mandel, 2010; Robins, 2012)。そして、みんなの前でほめられることは、否定的な感情を生じさせやすい。たとえば、教師から一対一の状況でほめられた理由として「みんながいたら、文句とか言うから」といった理由が挙げられたり (青木, 2009)、自分のみが教師からほめられる場面と他者が教師からほめられる場面を提示し、ひいきと感じるかどうかをたずねた4～6年生対象の調査

Table 5 児童の報告したみんなの前で勉強についてほめられたときの感情 (%)

	肯定的	中立	アンビバレント	否定的
低学年	13(72.22%)	0	3(16.67%)	2(11.11%)
中学年	16(76.19%)	0	4(19.05%)	1 (4.76%)
高学年	5(35.71%)	0	5(35.71%)	4(28.57%)

において、自分がほめられたときの方がひいきであると感じやすいことが指摘されている（遠藤・三浦, 1991）。このように、どの学年群の児童も、みんなの前でほめられるときに自分に向けられる周囲からの否定的な感情を意識している。みんなの前でほめられるという場面には、このような特徴があるため、肯定的な感情がもっとも多く報告されるが、アンビバレントな感情も生じやすいという結果になったといえる。

このように、児童の報告内容は、学年群を問わず、肯定的な感情の報告が多く、アンビバレントな感情が報告されることが多いというものであった。また、教師の報告内容も、児童と同じような傾向にあったといえる。しかし、アンビバレントな感情は、低学年の児童からも報告されており、教師からの報告のように高学年に限定されたものではなかった。教師は、低学年の児童に対してこのようなほめ方を意図的に活用することが多く、児童の行動が変化することを目にする機会も多い。そのため、教師は児童よりもみんなの前でほめることがもたらす効果を強いものとしてとらえやすく、このようなずれが生じたと考えられる。

動機づけ 児童の報告した動機づけ得点は、3.29～3.71 であった。クラスメイトの前でほめられるという状況は、肯定的な感情以外にも、アンビバレントな感情が生じやすい状況であるが、動機づけは高まりやすいといえる。教師は2名とも、このような「ほめ」の動機づけを高める効果は中・高学年群で弱まるとしており、児童の報告と教師のとらえる児童の発達的变化の間にずれがみられるといえる。

教師がほめる理由 児童の報告した教師のほめる理由については、学年群間で報告内容に差がみられ（ $\chi^2(12)=24.19, p=.019$; Table6）、低学年では、結果や過程への評価としてほめているという回答が多く、能力ややる気を向上させるためにほめているという児童は少なかった。高学年では、結果や過程の評価としてほめているという児

童が少ないという特徴がみられた。

これは、今まででできなかったことができてほめられる場面と類似する傾向で、学年が上がるにつれ、教師の「ほめ」が自分に対する結果などへの評価以外の側面も持つことを理解するようになっていく様子がかがえるものである。しかし、その他の場面と比較すると低学年の児童が結果への評価としてほめるという理由を挙げた割合は低く、低学年の時点から見本や目標としてほめるという理由が多く報告されていた。これは、みんなの前でほめられるという状況では、「すごいね」などに加えて、「みんな、〇〇さんのやり方見て」といった言葉が加えられることが多く、教師が見本として児童をほめていることに気付きやすいためと考えられる。

教師の報告したほめる理由は、教師によって内容が異なっていた。A教師の報告は、学年による理由の違いはみられず、どの学年の児童に対しても、他者の存在について意識させるために、みんなの前でほめるという理由であった。たとえば、低学年の児童の場合、「お家で1人、またはきょうだいとだけ、親と子どもって関係じゃなくて、多くの中で生活して学習していくことに、気付かせたい低学年…（中略）相手を意識させるというか、そういうあたりが低学年」というように、他者の存在そのものを意識させるために、みんなの前でほめると報告していた。低学年の児童は、教師とのやりとりを自分と教師の一对一のものとしてとらえやすい。そのため、みんなの前でほめられるという場面であっても、教師は自分のみに対して「すごいね・できたね」といった評価をするものであるという意識を持ちやすい。しかし、教師は、一対多のコミュニケーションが可能になるよう、低学年の児童に対して、自分と教師以外の存在を意識させるような働きかけを行っている（e.g. 磯村・町田・無藤, 2005）。A教師から報告された、他者の存在を意識させるための「ほめ」は、このような働きかけの1つといえる。

Table 6 児童の報告したみんなの前で勉強について教師がほめる理由(%)

	結果や過程への 評価	能力ややる気の 向上	感情への配慮	勉強などへの 態度変化の期待	教師の肯定的 感情の表出	見本や目標の 提示	その他
低学年	8(44.44%)	1 (5.56%)	0	0	1(5.56%)	7(38.89%)	1(5.56%)
中学年	2 (9.52%)	8(38.10%)	2(9.52%)	1(4.76%)	0	8(38.10%)	0
高学年	0	6(42.86%)	0	0	0	8(57.14%)	0

また、A 教師は、高学年の児童については、他者の存在だけでなく、「(注：友達のパーソナリティについて) だんだん、上の学年になると固定化してきやすい，“でもこういうところもあるでしょ？””っていう，“こういうところも発見だよ”じゃないけれども、その子の固定した見方、され方を（注：ほめることで）もう少し広げてあげたいというか、変えてあげたい」というように、教師がほめることで友達のとらえ方について、新たな視点を提供するためにほめるという理由も挙げていた。

B 教師は、学年によってほめる理由に違いがあるとし、低学年の児童に対しては「特に低学年なんかは目標設定させるためには誰かをほめる」というように、学級全体の変化をねらいとしてほめているという報告をしていた。このような「ほめ」は、クラスメイトがほめられた児童の真似をするなどの効果が期待され、低学年の動機づけを高めるほめ方として推奨されることも多い (e.g. 小笠原, 2016; 大川, 2009)。

また、B 教師は、高学年の児童に対しては、学級全体を意識したものではなく、「あえてみんなの前でほめてあげることで、その子の自尊心とかね、その肯定感を高めてあげるっていうか」といった、児童個人への働きかけを意識した理由を挙げていた。「ほめ」は、自尊感情を高めることも指摘されており (e.g. 古市・柴田, 2013)、教師が児童をほめる際の理由の 1 つとなりうる。特に、みんなの前という状況でほめるということは、クラスメイトからの賞賛が得られ、一対一でほめるよりも自尊感情が高まることも期待できる。そのため、このような理由が報告されたといえる。

ほめる理由の発達差に関しては、2 名の教師の報告内容が異なっていたため、児童の報告内容との比較が難しいが、低学年の場合、児童からは結果や過程に対する評価や見本や目標を提示するという理由が多く報告され、教師からは他者の存在や目標設定などが理由として挙げられていたこと

から、児童・教師間の報告には重なる部分があるといえる。しかし、高学年の場合、児童からは能力などを高めるため、もしくは、見本としてほめるためという理由のどちらかが挙げられており、児童にとっては、教師がみんなの前で児童をほめるとき、その児童の取り組み方が教師の期待する姿であると受け止めやすいことを示す結果となった。一方、教師は、児童がまだ気付いていない友達のよさに気付かせるといった多様な視点を提供することや、自尊感情を高めるといったことを理由として挙げていた。このように、児童は教師がクラスメイトの前で特定の児童をほめるとき、その児童の取り組み方が理想像であると受け止めやすいことから、児童が多様な視点を持てるようになることを期待してほめる場合には、さまざまな児童についてほめるなど、その意図が伝わるような配慮が必要といえる。

できて当たり前の勉強についてほめられた（ほめた）とき

感情 肯定的な感情を報告した児童は 49.06% であり、提示した 5 場面のうち、肯定的な感情の報告がもっとも少なかった。肯定的な感情の次に多く報告された感情は、否定的な感情 (39.62%) で、この割合は 5 場面のうち、もっとも高い割合となっていた。また、うれしさの評定は提示した 5 場面のうち、もっとも低く (2.29~3.33)、うれしさの生起しにくい状況であることが明らかになった。次に、学年群間の報告内容の違いについて検討するため、感情の報告度数についてカイ二乗検定を行ったところ、学年差がみられ ($\chi^2 = 21.04$, $p < .01$; Table7)、残差分析の結果、低学年は肯定的な感情を多く報告し、否定的な感情の報告が少ないこと、高学年では否定的な感情の報告が多く、肯定的な感情の報告が少ないことが明らかになった。

学年が上がるにつれ、児童の他者に対する能力評価は変化する。たとえば、4~5 歳児と 8~9 歳児と 11~12 歳児を対象とした調査では、4~

Table 7 児童の報告したできて当たり前の勉強についてほめられたときの感情 (%)

	肯定的	中立	アンビバレント	否定的
低学年	14(77.78%)	1(5.56%)	1(5.56%)	2(11.11%)
中学年	10(47.62%)	1(4.76%)	3(14.29%)	7(33.33%)
高学年	2(14.29%)	0	0	12(85.71%)

5歳児と8～9歳児は簡単な課題ができて肯定的な評価が受けた人物の能力を高く評価するが、11～12歳児はその人物の能力を低く評価することが指摘されている (Barker & Graham, 1987)。本研究においても、中学年以降、課題の難易度や課題の難易度に応じて他者からの評価を異なるものとして受け取れるようになっていく様子が示されたといえる。また、できて当たり前のことをほめられるという状況は、嫌味や皮肉としてとらえることもできる。小学5年生から中学3年生を対象とした調査では、学年が上がるにつれて嫌味の理解度が高まることが示されており (三橋・竹澤・小越・谷中・小越・川谷・中井, 2010)、言葉の本当の意味を理解するといった能力の発達的变化の影響も受けた結果といえる。

教師の報告した感情は、低学年の児童については「できたことにはうれしい、と思います (A教師)」「『よし、大丈夫』、なんか、『自分がやっていることは、正しい』って価値判断が働くんじゃない、働かせるというか (B教師)」というように、肯定的な感情が生じていると語られていた。

しかし、高学年の児童については、意見が異なっていた。A教師は「ホントにそのことができたことをほめられてうれしくないと思う人はいないと思うんですけど (中略) それでやる気につながるかというと、学年が上がるとやっぱり直結しないような気がしますね (中略) “できて当たり前”って自分で分かっていますからね」のように、低学年の児童よりもほめられたことにに対する肯定的な反応が弱いと報告していた。一方、B教師は「当たり前なことができたっていうことは、当たり前だから言われなし、本人も意識していないってうかね (中略) だけどそこをなんかこう、先生に言われたっていうのは、本人も意図していないことなので、とてもうれしい気持ちになる」というように、当たり前であるがゆえにほめられる機会が少なくなることがほめられたときに肯定的な感情を生じさせやすいのではないかと述べていた。

A教師は、児童が発達するにつれて自分で出来ばえを判断することができるようになるという点に注目し、学年が上がると肯定的な感情が生じにくくなることを述べていた。それに対し、B教師は、できて当たり前のことは学年が上がるにつれてほめられる頻度が下がるといった、ほめられることがらの特徴について注目し、高学年になると

ほめられることで肯定的な感情が生じやすいと述べていた。これは、児童の感情について推測する際、児童の認知能力という内的な要因を手がかりとするか、ほめられる頻度という外的な要因を手がかりとするかという違いが反映された結果といえる。

感情については、A教師と児童の報告内容は同様であったといえる。しかし、B教師の述べた内容は、児童の報告とはずれがみられるものであった。教師向けの書籍では、動機づけを高めるためにできて当たり前のことをほめることや (勝田, 2009)、達成が難しいことでなければほめられないという重圧を避けるために、普通のことが普通にできることをほめる必要があることなど (家本, 2001)、当たり前のことをほめることの重要性が指摘されている。そのため、当たり前のことをほめるという取り組みは比較的多く行われていると推測されるが、高学年の児童に対して、このようなことがらをほめる場合には、簡単なことしかできないと思われているといった否定的な感情を引き起こす可能性もあるため、当たり前のことも大切であることなどのメッセージを添えるといった工夫をすることが重要といえる。

動機づけ 児童の報告した動機づけ得点は、2.36～3.28であった。これは、全5場面の中でもっとも低い値であった。できて当たり前の勉強というのは、達成する価値の低い活動である。そのため、ほめられても動機づけは高まらないといえる。教師による評定は、それぞれ異なるものであったが、2名とも感情と同じように評定をしていた。教師の評定結果が異なるため、児童と教師の認識を比較することは難しいが、発達的变化という点においては、児童とA教師の認識は類似しているといえる。

教師がほめる理由 児童の報告した教師のほめる理由については、学年群間で報告内容に差がみられ ($\chi^2(15) = 31.62, p = .005$; Table8)、低学年では結果や過程への評価のためにほめたと述べる児童が多く、見本や目標の提示としてほめたと述べる児童はいなかった。また、高学年では、見本や目標の提示としてほめたという理由が多く、結果などへの評価のためにほめたという理由は報告されなかった。

これは、児童のできて当然のことに対するとらえ方が影響したものと考えられる。Meyer,

Table 8 児童の報告したできて当たり前の勉強について教師がほめる理由(%)

	結果や過程への評価	能力ややる気の向上	将来への意識	勉強などへの態度変化の期待	教師の肯定的感情の表出	見本や目標の提示	その他	回答なし・手続き不備
低学年	11(61.11%)	2(11.11%)	1(5.56%)	0	1(5.56%)	0	1(5.56%)	2(11.11%)
中学年	3(14.29%)	5(23.81%)	0	2(9.52%)	0	7(33.33%)	1(4.76%)	3(14.29%)
高学年	0	5(35.71%)	1(7.14%)	0	0	7(50.00%)	1(7.14%)	0

Bachmann, Biermann, Hempelmann, Plöger, & Spiller (1979) では、児童の年齢によって、教師が能力を高く評価する児童に違いがみられることが指摘されている。この研究では、簡単な課題に取り組んで教師からほめられた子どもと、同じ課題に取り組んでニュートラルなフィードバックを受けた子どもを提示し、教師はどちらの子どもの方が能力が高いと考えているかをたずねているが、8～9歳児はほめられた子どもの方を能力が高いと考え、9～14歳児になるとニュートラルなフィードバックを受けた子どもの方が能力が高いと考えようになるという。つまり、低学年の児童は、できて当たり前のことであっても教師はそのことを高く評価していると考えため、結果などに対する評価としてほめていると考えたといえる。また、中学年以降は、できて当たり前のことをほめられるということが能力の低さを意味するようになるため、結果に対する評価として教師はほめるのではなく、当たり前であるが忘れてはいけない目標であることを示すためにほめるととらえているといえる。実際に、見本や目標の提示に分類された児童の回答には、「忘れないでいてほしいから（6年女子）」「それが当たり前だって、もう1回、思い出させるため（6年女子）」のように、できて当たり前のことは達成価値の低い活動ではなく、重要なことであるという発言が多くみられ、普段から教師が基本的なことがらの大切さを伝えているといった影響がうかがえる。

教師の報告したほめる理由は、2名の間で差異がみられた。A教師は「多少なりとも意欲につながればいいと思うことは一緒ですね、あんまり変わらない気がします」と、どの学年の児童に対しても、動機づけを高めるために当たり前のことができたときにほめると述べていた。動機づけの向上は、「ほめ」が与える効果の代表的なものであるが、当たり前のことができたという達成場面ではない場面においても、動機づけを高めることが意識され、「ほめ」が用いられているといえる。

B教師は、あるべき状態・目標を意識させることを念頭に置いており、その中でも低学年の児童に対しては目標設定のための確認としてほめ、中学年の児童に対しては低学年でできるようになったことを維持することを意識してほめ、高学年の児童には、「できなくなってくるが増えてくるのが高学年だから、高学年は修復、再確認っていう意味でほめる、要素が強いかな」と目標の再確認のためにほめていると述べていた。これは、できて当たり前のことについては、「ほめ」の賞賛のためのツールではなく、学習内容を確認するためのツールとして用いているといえる。

ほめる理由に関しては、2名の教師の報告内容がそれぞれに異なる視点からのものであったため、児童の報告内容との比較が難しい。しかし、中・高学年の児童については、見本や目標の提示としてほめるという理由や、能力ややる気を向上させるためにほめるという理由などが児童・教師それぞれから報告されており、児童と教師のとらえ方に違いはみられなかったといえる。

信頼している先生からほめられた（ほめた）とき

感情 児童の報告した感情は、98.11%が肯定的な感情で、うれしさの評定は3.78～4.00であった。学年群間の感情の報告度数に有意差はみられず($\chi^2 = .60$, n.s.; Table9), どの学年においても、肯定的な感情が報告されやすかった。また、提示した5場面中、肯定的な感情の占める割合とうれしさの評定値がもっとも高かった。

教師の報告した感情は、A教師は3学年群とも肯定的なものであった。また、2名とも高学年になると児童・教師間の関係性や児童の教師のとらえ方が複雑になることについて言及し、「(注：学年が)上がっていくと、信頼しているかどうかということで比べると、それは信頼している、自分がいいなと思っている先生に言われるのと、『ちょっとこの先生困ったな』と思っている先生に言われるのではかなり違うと思います(A教師)」、「(注：児童が教師に対して)役に立つとか、

Table 9 児童の報告した信頼している先生からほめられたときの感情(%)

	肯定的	中立	アンビバレント	否定的
低学年	17(94.44%)	0	0	1(5.56%)
中学年	21(100%)	0	0	0
高学年	14(100%)	0	0	0

なくてはならないのかなっていうような、こう、感覚が芽生えてくるから5～6年生は。だからそういう意味ではほめられたらやっぱりうれしい。で、逆に、怒られたりするとすごくショックなのは、あると思うんですよね、高学年はね(B教師)のように、児童と教師の関係性が複雑になるために、信頼している教師からほめられたときに、より肯定的な感情が生じやすいと述べていた。

ほめる・ほめられるという場面において、ほめ手である教師と「ほめ」の受け手である児童の間の信頼関係というのは、「ほめ」の効果が発揮されるために基盤となる要因である(大橋, 2007)。そのため、信頼している教師がほめ手であるとき、ほめられたことが感情にもたらす肯定的な影響が大きくなるといえる。

動機づけ 児童の報告した動機づけ得点は、3.89～3.95であった。提示した5場面中、動機づけ得点をもっとも高かった。子どもが教師の発言を効果的なものとして受け止めるには、児童と教師の関係性を改善することが有効という指摘もあるように(福本・松田, 1991)、信頼している教師からほめられるという、児童・教師間の関係性がよい状態に保たれている場合、肯定的な感情が生じ、動機づけも高くなりやすいといえる。また、教師もこのような場面での「ほめ」は動機づけを高めると評価しており、児童・教師間に認識のずれは小さいといえる。

本研究のまとめと限界

本研究により、児童と教師の「ほめ」に対する認識には、共通する部分とずれがみられる部分が存在することが明らかになった。特に、教師がほめる理由については、児童と教師の認識の違いが大きく、ほめ手と受け手それぞれのとらえ方を考慮しながらほめることが指摘できる。しかし、本研究の対象となった教師は、2名と少ない。また、いずれの対象者も教員歴が20年を超える経験が豊かな教師であった。そのため、今後は、新任教師を対象とした調査を行ったり、インタビュー調査から得られたことがらを元に質問紙を作成し、

より多くの回答が得られる質問紙調査を行うなど、研究結果を一般化するための調査が必要である。

引用文献

- 明石 要一 (2011). 集団統率力で学級の崩壊を防ぐ 問題提起 3 子どもをほめる原則 明治図書出版
- 青木 直子 (2005). 就学前後の子どもの「ほめ」の好みが動機づけに与える影響 発達心理学研究, 16, 237-246.
- 青木 直子 (2009). 小学校1年生のほめられたことによる感情反応: 教師から一対一のときにほめられる場合とクラスメイトがいる場合の比較 発達心理学研究, 20, 155-164.
- 青木 直子 (2016). フィードバック以前の文脈がフィードバック後の動機づけに与える影響 藤女子大学人間生活学部紀要, 53, 47-67.
- Aoki, N. (2016). The difference in the perception of effective praise between elementary school students and teachers *The 31st International Congress of Psychology* (Yokohama, Japan), p1164.
- Barker, G., & Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology*, 79, 62-66.
- Briere, E. D., Brandi, S., Sugai, G., & Myers, D. (2015). Increasing new teachers' specific praise using a within-school consultation intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17, 50-60.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Burnett, P. C. (2001). Elementary students' preferences for teacher praise. *Journal of Classroom Interaction*, 36, 16-23.
- Burnett, P. C. & Mandel, V. (2010). Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 145-154.
- Dufrene, B. A., Lestremau, L., & Zoder-Martell, K. (2014). Direct behavioral consultation: Effects on teachers' praise and student disruptive behavior. *Psychology in the Schools*, 51, 567-580.
- Elwell, W. C., & Tiberio, J. (1994). Teacher praise:

- What students want. *Journal of Instructional Psychology*, 21, 322-328.
- 遠藤 千鶴・三浦 香苗 (1991). 状況を考慮した教師の言葉かけを「ひいき」と認知する仕方について——発言状況と個人特性・発達差との関連を中心にして——千葉大学教育学部研究紀要, 39, 89-97.
- 福本 教次・松田 文子 (1991). 教師の発言指導に対する児童の受け取り方とその変化—教師と児童の人間関係を通して——鳴門教育大学学校教育研究センター紀要, 5, 11-21.
- 古市 裕一・柴田 雄介 (2013). 教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 154, 25-31.
- 原田 綾子 (2010). 子どもを伸ばすほめ方・叱り方 (特集 子どもが伸びるとき) 児童心理, 64, 613-617.
- Harter, S. (2006). Chapter 9 The self. In W. Damon, R. M. Lerner. (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. (6th ed., pp. 505-570). NJ: Wiley.
- 星野 由里子 (2017). みんなの前でほめられるのを嫌がる子 (特集 ほめ方上手・叱り方上手) 児童心理, 71, 978-982.
- Howell, a., Caldarella, P., Korth, b., & Young, K, R. (2014). Exploring the social validity of teacher praise notes in elementary school. *Journal of Classroom Interaction*, 49, 22-32.
- 家本 芳郎 (2001). ほめ方・励まし方を磨く 児童心理, 55, 940-945.
- 磯村 睦子・町田 利章・無藤 隆 (2005). 小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション: 参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味 発達心理学研究, 16, 1-14.
- 加藤 陽子 (2012). 中学生になりたい・小学生でいたい: 進学への期待と不安 (特集 小学五年生・六年生のこころと世界) 児童心理, 66, 36-41.
- 勝田 真至 (2009). 学習活動への参加が困難である (特集 やる気が育つ言葉かけ) 児童心理, 63, 1666-1670.
- 草野 剛・上地 安昭 (2002). 小学校から中学校への移行期における児童・生徒の期待と不安に関する調査研究 生徒指導研究, 14, 49-63.
- Meyer, W., Bachmann, M., Biermann, V., Hempelmann, P., Plöger, F., & Spiller, H. (1979). The informational value of evaluative behavior: Influences of praise and blame on perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology*, 71, 259-268.
- 三橋 美典・竹澤 友広・小越 咲子・谷中 久和・小越 康宏・川谷 正男・中井 昭夫 (2011). 比喩・皮肉理解力の発達に関する検討——比喩・皮肉理解力テストを用いて—— 福井大学教育地域科学部紀要, 1, 181-195.
- 西村 貴美代 (1996). 児童の学習行動に伴う感情に関する研究 教育心理学研究, 44, 410-417.
- 小笠原 恵 (2016). 教師のためのほめ方ケースワーク 20 金剛出版
- 大橋 重保 (2007). 「ほめる・叱る」の基礎となる信頼関係 (特集 失敗例から学ぶほめ方・叱り方) 児童心理, 61, 321-326.
- 大川 孝子 (2009). 低学年を育てるほめ言葉 児童心理, 63, 1638-1643.
- 大矢 隆二・太田 恒義・伊藤 宏・小木 しのぶ (2011). 小学校体育授業に対する好き嫌い運動意欲の関連性および授業後の感想文のテキストマイニング 日本教科教育学会誌, 34, 9-16.
- Reinke, W. E., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15, 39-50.
- Robins, G. (2012). *Praise, motivation and the child*. Oxfordshire: Routledge.
- Ruiz-Primo, M. A., & Li, M. (2013). Analyzing teachers' feedback practices in response to students' work in science classrooms. *Applied Measurement in Education*, 26, 163-175.
- 白井 利明 (2015). 自尊感情を高める教育実践を再考する 大阪教育大学紀要第IV部門, 64, 147-156.
- 高崎 文子 (2013). ほめの効果研究のモデルについての一考察 熊本大学教育学部紀要, 62, 129-135.
- Thompson, M. T., Marchant, M., Anderson, D., Prater, M. A., & Gibb, G. (2012). Effects of tiered training on general educators' use of specific praise. *Education and Treatment of Children*, 35, 521-546.
- 都築 学 (2003). 中学校への進学過程における子どもの意識変化 教育学論集, 45, 173-189.
- 白倉 瞳・濱口 佳和 (2015). 小学校高学年および中学生における対象別評価懸念と適応との関連 教育心理学研究, 63, 85-101.
- 山本 淳子 (2007). 教師の視点からみた思春期の子どもの評価懸念に関する研究 香川大学教育実践総合研究, 14, 93-100.
- 山中 伸之 (2012). できる教師の叱り方・ほめ方の極意 学陽書房

付記

本研究はJSPS 科研費 15K17278 の助成を受けたものです。